

MODALIDAD CURRICULAR POR TÓPICOS GENERADORES
EN PERSPECTIVA DE GÉNERO

YANITH CUEVAS RINCÓN

CORPORACION UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA
BOGOTÁ
2011

Resumen

El propósito de este texto es promover relaciones más equitativas entre los géneros, a partir de una reflexión en la escuela misma para develar cuáles son las reglas que de manera táctica pautan el encuentro entre hombres y mujeres, e interrogarnos si ellas favorecen o desfavorecen el desarrollo pleno de sus potencialidades humanas. Por ello, se hace evidente que un esfuerzo de transformación de las relaciones de género en la escuela no puede circunscribirse al ámbito del “trato” entre niños y niñas, sino que implica un proceso profundo de reflexión crítica de la escuela y de su propio ordenamiento como institución y sobre el conjunto de actores que componen su comunidad educativa.

Palabras Clave: género, sexo, educación, currículo, equidad, integración, discriminación, tópicos generadores, proyecto.

Modalidad curricular por tópicos generadores en perspectiva de género

El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Es Esta unidad compleja de una naturaleza humana la que está completamente Desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender Lo que significa ser humano. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno desde Donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad Compleja y de su identidad común a todos los demás humanos. Así, la condición humana debería ser objeto esencial de cualquier educación. Edgar Morin

“Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”

§1 Introducción

Hoy nadie puede dejar de reconocer el papel protagónico que desempeñan en el país las mujeres al igual que su participación en diferentes escenarios, vemos cómo su participación en el mundo laboral ha incrementado, sin dejar de lado las actividades domésticas, de igual manera se ve un aumento en nivel educativo, político, social, cultural y económico. Pero aún cuando en nuestro país se ha avanzado en la promoción de la mujer, en la consagración de sus derechos, en su incorporación al desarrollo, en la reducción de desigualdades, todavía subsisten prácticas discriminatorias que “dificultan su participación en igualdad de condiciones con el hombre en todas las facetas de la vida en sociedad” (Ospina, Juan Manuel, 1991, p. 2)

¹ Artículo presentado como opción de Trabajo de Grado para aspirar al título de *Licenciada en Filosofía* del Dpto. de Filosofía de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –Uniminuto. Tutora del trabajo: Johanna Huepa Salcedo, Docente, Magister en Derechos Humanos y Democracia en América Latina. Enero de 2011

Ahora bien, se tiende a creer que el sexo es un factor determinante en las diferencias existentes entre hombres y mujeres, sin embargo, desde hace algún tiempo se ha reconocido que dichas diferencias atribuidas a la configuración de la identidad personal, ya sea masculina o femenina, no sólo se encuentran establecidas por cuestiones de sexo; sino que en dicha configuración toma un papel muy importante el género, entendido como la construcción social de imaginarios y conductas aceptadas, asumidas y/o resignificadas por los diferentes sexos.

El texto sigue la siguiente estructura, en un primer momento se abordan los conceptos: sexo y género, conceptos que suelen confundirse, por tanto, es necesario establecer qué se entiende cuando se hace mención de ellos en el texto; en segundo momento se establece la relación existente entre educación y formación de género, a partir de un breve recorrido por el surgimiento de la escuela como reproductor de desigualdades sociales y jerarquías de la sociedad en que surge, de igual manera miraremos cómo se da la vinculación de la mujer en el proceso educativo en donde se pueden distinguir tres etapas. 1) las mujeres del siglo XIX aceptaron el papel cultural de esposa y madre y pedían educación para poder llevar a cabo dicha función. 2) más adelante las mujeres solicitaron una educación igual como fundamento de su igualdad fundamental con los hombres; 3) las mujeres generan cuestionamientos en torno a la hegemonía del modelo masculino sobre los currículos y sobre la sustancia del conocimiento. Por último se aborda una crítica al currículo explícito o por asignaturas y se esboza una propuesta de currículo integrado por tópicos generadores en perspectiva de género dentro de las aulas o centros escolares.

§2. Relación entre lo natural-biológico y lo social- cultural: sexo-género

En las sociedades actuales se tejen relaciones de poder en donde a personas con ciertas características por razones económicas, políticas, culturales, de raza, de clase, de género y se les discrimina, diferencia, excluye, desconoce e irrespeto etc. Dichas relaciones se convierten en “un obstáculo para el desarrollo integral de los individuos, el ejercicio de los derechos humanos y por ende para el progreso social” (PNUD, p. 19). Por ello, cada vez se hace más necesaria la aparición, la promoción y el aseguramiento de relaciones en condiciones de equidad, cooperación y respeto de los diferentes miembros de la

sociedad; para que las diferencias que pueden tener lugar dentro de ésta no sean motivo de discriminación, de exclusión e irrespeto; sino que se conviertan en la posibilidad de generar relaciones y mundos distintos.

Es necesario ver cómo la relación entre lo natural-biológico y lo social- cultural, juega un papel muy importante a la hora de hallar las diferencias entre lo masculino y lo femenino; para ello, tendremos en cuenta a Magaret Mead, quien considera que “las capacidades y aptitudes atribuidas a las mujeres y a los hombres varían de una a otra sociedad, de una época a otra, ello significa que no están establecidas por la biología, sino que su determinación es social” (Subirats, Marina, 1994, p.11); en esta medida; podemos afirmar que la cultura es quien cumple la función de crear e interiorizar los roles femeninos y masculinos.

En las sociedades occidentales actuales los hombres “adquieren capacidades, valores y actitudes relacionadas con el ámbito público, (iniciativa, inteligencia, autoafirmación, competitividad, seguridad)” (III Plan de Acción Positiva para las Mujeres en la C.A.E, P.1); mientras que las mujeres “adquirían capacidades, valores y actitudes relacionados con el ámbito privado y doméstico, (sensibilidad, ternura, dedicación, abnegación, entrega, ...),” (III Plan de Acción Positiva para las Mujeres en la C.A.E, P.1); que dan cuenta de relaciones de poder que terminan desvalorizando a la mujer; puesto que, para nadie es un secreto que el ámbito público es más valorado que el ámbito doméstico; lo cual, significa de manera particular las diferencias sexuales que se han otorgado dando un lugar diferente para hombres y mujeres.

De esta manera vemos cómo por un lado la palabra «sexo», designa unas características meramente biológicas y el término «género» es definido y redefinido por la sociedad, es la manera de ser hombre o mujer en la sociedad o en una cultura determinada. Se refiere a comportamientos, rasgos y valores que son asumidos por mujeres y hombres de manera distinta en la construcción de su identidad en razón del sexo del que hacen parte. “Se trata de una construcción en el proceso de socialización y por tanto es susceptible a ser modificada” (PNUD, P.18); es decir, dichos comportamientos, valores y rasgos van cambiando a la par con los cambios sociales.

Así mismo, el sexismo que es un término utilizado en las ciencias sociales, con el fin de designar aquellas actitudes que incorporan la jerarquización y la desigualdad en el trato

que reciben los individuos sobre la base de diferenciación de sexo; de allí que el sexismo vaya en contra una igualdad de trato para todas las personas. Sin embargo, las discriminaciones sexistas se encuentran muy latentes en nuestra sociedad ya sea por etnia, sexo, género, clase social, entre otras, trae resultados negativos para la vida de las mujeres; puesto, que actualmente ellas están situadas en cierto grado de inferioridad y dependencia:

Las trayectorias laborales de mujeres y hombres que remiten a desventajas comparativas para las mujeres, en la medida en que sus carreras presentan inicios en niveles superiores de la pirámides ocupacional, ritmos de ascenso más lentos, acceso limitado a los cargos de más prestigio y poder y menor movilidad en cargos y entidades. Estas desigualdades se producen a pesar de que las mujeres presentan perfiles educativos similares a los masculinos (Viveros Vigoya, Mara, 2001p.67)

Para los hombres, el sexismo también “limita sus posibilidades como personas, pero les proporciona más poder sobre su entorno” (Viveros Vigoya, Mara, 2001p.14). Por tanto, se puede decir que esta problemática se convierte en muchas ocasiones en un asunto controversial para quienes buscan mantener viviente el sexismo y para quienes buscan acabar con él, extinguirlo. Pero más que las controversias que se puedan generar el reto es abordar el estudio de las relaciones entre hombres y mujeres a partir de los roles que desempeñan en una sociedad y de su condición de género en la misma, y las maneras de transformación de las relaciones que discriminan a unas personas frente a otras.

§3 La relación entre educación y formación del género

La educación es el proceso por el cual las sociedades humanas llevan a cabo “la transmisión de la cultura del grupo de una generación a otra” (Abbagnano, N.; A. Visalberghi, 1992, p.6); así pues, podemos decir que existe una estrecha relación entre cultura ésta entendida como una conjunto de técnicas mediante las cuales los hombres pueden satisfacer sus necesidades, protegerse entre sí y convivir de una manera más o menos ordenada y pacífica; y, educación que conlleva a afirmar que la educación existe sólo en la presencia de sociedades humanas y es la que permite su permanencia. Teniendo en cuenta la gran diversidad de sociedades humanas que han existido a lo largo de la historia y las que son latentes en nuestra actualidad, existen distintas maneras de educar que reproducen o transforman las realidades sociales particulares.

Ahora bien, dadas las diversas sociedades humanas han existido diferentes formas de educar y es particularmente en las sociedades modernas occidentales en las que surge la “escuela” como mecanismo privilegiado para educar. A partir del siglo XVII en occidente es la escuela quien va a ser la encargada de la enseñanza y educación de los niños y ello contribuye a la separación de ese proceso formador entre niños y adultos particularmente, de esta manera se da paso no solo a nuevas prácticas que cambian la vida de los niños y niñas; sino, a la reconfiguración de modos de vida de los adultos. Si bien a nivel de clase para los niños se evidencian estas diferencias, en términos de género, las niñas estaban excluidas, Ana María Fernández resalta “... una diferencia de dos siglos en el ingreso de las niñas a la escolarización y doce siglos para su ingreso en la universidad, y por supuesto no para todas las niñas; entre ellas las diferencias de clase son obvias” (F. Álvarez y J. Varela, 1997, p. 10).

Así, encontramos que el fin de la educación inicial en las niñas gira en torno a las labores domésticas, el rezo y la costura; mientras que la educación en los niños estaba encaminada a distintos fines, teniendo en cuenta su clase social; mientras que algunos niños eran instruidos por tutores dedicados a ellos y su formación era con miras a un acercamiento a la evangelización; otros, eran atendidos en albergues y centros de corrección a manos de la iglesia, en donde la educación recibida tiene como finalidad la imposición de la moral cristiana; por medio del castigo “con palabra, con la penitencia, con la palmeta, con las varas, con el latiguillo, y con la expulsión de la clase” (Fernando Álvarez y Julia Varela, 1991, p.10).

Particularmente en Colombia el proceso de escolarización en las niñas emerge a inicios del siglo XIX con algunas escuelas privadas y con la iglesia. Bajo el gobierno de Santander en 1826 se elabora un plan de estudios para reformar la educación, en el cual se propuso que la enseñanza pública fuera gratuita y común en todo el país y se contara con la apertura de escuelas a las cuales las mujeres podían ingresar y llevar a cabo su proceso de aprendizaje y formación; entre lo que se impartía sobresalía la lectura, la escritura, la religión y las funciones propias de su sexo, según Londoño Vega, Patricia. Sin embargo, esta propuesta se abolió, fueron muy pocos quienes le apostaban a la formación de las mujeres, puesto que, algunas personas argumentaban que el fin último de la educación de las mujeres consistía en prepararlas para ser esposas y madres; y que para ello no necesitaban ir a las escuelas.

Es a finales del S. XIX e inicios del siglo XX que la educación formal para las mujeres se fue consolidando y con ello se fueron incrementando sus posibilidades, permitiendo:

Una mayor independencia económica, derechos a la propiedad, mayor respeto y bienestar. De igual forma, aumentó su participación y el desarrollo mismo de sus capacidades. Esto le permitió obtener libertades que le llevaron, no sólo a cubrir sus necesidades básicas sino también las de sus hijos y de la sociedad, así como a tener una mayor participación en la democracia del país (Caputto Sila, Luz Amparo, 2008, p. 115).

Sin embargo, a pesar de estas importantes transformaciones sociales, actualmente, en nuestro país aparecen cifras de deserción escolar muy altas sobretudo en jóvenes que con edades que oscilan entre los 17-20 años. Además “la escolaridad básica y media de los jóvenes se incrementa a ritmos cada vez más lentos” (Caputto Sila, Luz Amparo, 2008, p.6). Así pues aparece una proporción reducida de jóvenes con educación superior y de igual manera un elevado número de jóvenes con niveles educativos correspondientes al nivel básico o medio del bachillerato. En el ámbito laboral, encontramos que las mujeres jóvenes en Colombia según el Observatorio de Coyuntura Socioeconómica de la Universidad Nacional de Colombia tienden a tener una participación reducida en los mercados de trabajo. En los estratos de bajos ingresos económicos, la alternativa a la participación no es la escuela sino la responsabilidad de múltiples funciones.

Se advierte así cómo, dentro de los estratos más pobres, el abandono del hogar, la conformación de uno nuevo, la culminación del ciclo escolar y la inserción en el mercado de trabajo no sólo se presentan a edades tempranas sino que, además, se dan en forma simultánea (UNAL-OCSE. Boletín N° 3, P.4).

Ahora bien, encontramos diferencias entre las mujeres jóvenes en razón de la clase social:

Las mujeres jóvenes de los estratos medios y bajos abandonan la escuela en niveles de bachillerato o menos para dedicar su tiempo a las labores domésticas o al mercado de trabajo, las de estratos altos permanecen solteras en el hogar adquiriendo mayor educación (UNAL-OCSE. Boletín N° 3, P.10).

Las causas de dichas deserciones escolares en las mujeres de estratos bajos y/o medios se asocian a embarazos a edad temprana o al estar pendiente del cuidado de los hijos, abandonando posibilidades educativas y laborales por asumir el rol de esposas, madres y amas de casa como roles socialmente establecidos. Además se encuentra que “las tasas de analfabetismo, tanto de adultos como de jóvenes, son superiores en las mujeres frente a las de los hombres” (Meertens, Donny, Revista Apuntes, 2, p.74)

§4 Currículo y género

Cuando hablamos de currículo nos referimos a éste como:

Un proyecto educativo que se planifica y desarrolla a partir de una selección de la cultura y en las experiencias que se desea que participen las nuevas generaciones con el fin de socializarlas y capacitarlas para ser ciudadanos y ciudadanas solidarios, responsables y democráticos (Torres, Jurjo, 1920, P.14)

Ahora bien Magendzo nos plantea tres clases de currículo: el currículo explícito, el currículo nulo y el currículo oculto.

Con referencia al currículo explícito, podemos decir que éste involucra el qué y el cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza; es decir, por un lado determina el tipo de formación que adquirirán los alumnos; pero por otro, establece el proceso en dicha formación teniendo en cuenta “en qué lugar, en qué tiempo y quiénes estarán involucrados en la misma” (Magendzo, Abraham. Mirtha Abraham y Claudia Dueñas, 1993, P.18). Así, para Colombia se genera una regulación normativa de qué enseñar y del cómo enseñar contemplada en el Art. 19 de la ley 115 de febrero de 1994, encontramos que “la educación básica obligatoria corresponde a la identificada en el artículo 356 de la Constitución Política como educación primaria y secundaria; comprende nueve (9) grados y se estructurará en torno a un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana” (Congreso de la Republica de Colombia, 1994, P.8). Así pues, para lograr los objetivos de la educación básica se establecen áreas fundamentales y obligatorias en cada nivel de formación; y, que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y el Currículo, son nueve (9) materias enseñables, a saber: Ciencias naturales y educación ambiental, Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, Educación artística, Educación ética y en valores

humanos, Educación física, recreación y deportes, Educación religiosa, Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros, Matemáticas; y, Tecnología e informática.

El siguiente nivel de educación formal en el sistema colombiano es el de educación media que comprende los grados décimo (10º) y undécimo (11º) ésta tiene un carácter técnico o académico; en lo que concierne al primer carácter podemos decir que “la educación media técnica prepara a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios, y para la continuación en la educación superior” (Congreso de la Republica de Colombia, 1994, P.10). Y en lo concerniente al segundo carácter, el académico decimos que es este el que le permite al estudiante acceder a la educación superior y profundizar en un campo específico de las artes, las humanidades o las ciencias. Del mismo modo que en el nivel de educación básica, son obligatorias las nueve (9) áreas anteriormente mencionadas en un nivel más avanzado, además a éstas se le suman: las ciencias económicas, políticas y la filosofía.

Siguiendo con el currículo nulo, diremos que éste se refiere al tema de estudio no enseñado o que siendo parte del currículo no se considera necesaria su aplicabilidad o utilidad. En dónde cabría preguntarse ¿Qué ocurre con los saberes populares, los atributos al género femenino y los cotidianos que no aparecen con el grado de validez requeridos por los especialistas?

Pues bien, sabemos que una de las funciones básicas de la educación escolar es el proceso de trasmisión de saberes, conocimientos y valores adquiridos y acumulados a través de los tiempos; los cuales han sido acomodados según las necesidades de cada momento histórico. Así, es evidente la ausencia y prejuicios en torno a tres cuestiones, según Subirats:

la casi total inexistencia de referencias a las aportaciones que han hecho las mujeres a la cultura, la falta de atención a los aspectos culturales que pueden ser especialmente interesantes para ellas, y las frecuentes afirmaciones sobre las mujeres en base a prejuicios y no sobre comprobaciones objetivas (Subirats, Marina, 1994, P.16)

Dicha ausencia implica una gran amputación de la historia que da cuenta de un carácter androcéntrico en lo escolar, dado que, la herencia cultural femenina se sigue excluyendo, pocas veces se tienen en cuenta o se manejan en las aulas de clase ejemplos sobre mujeres que hayan sido participes y con ello contribuido a la mejora de la vida colectiva. De esta manera mientras los niños encuentran en los libros de texto, en los cuentos infantiles y en las rondas personajes como sabios, artistas, héroes... etc. con quienes identificarse, para las niñas los únicos modelos constituidos son las santas, las reinas y las mamás. Y mientras los juguetes para los niños son carros, aviones, etc. Para las niñas son muñecas, cosas de cocina, etc.

Así mismo ocurre con las áreas que según el Ministerio de Educación Nacional dictamina de enseñanza obligatoria como la matemática, el lenguaje, la historia, etc. áreas que se juzgan como necesarias e indispensables en la formación para la vida adulta (atribuidas anteriormente a los varones); y sin embargo, no se considera indispensable la adquisición de saberes y habilidades históricamente atribuidas al rol femenino, por tanto en la escuela no se establece como necesario aprender a cocinar, a cambiar un pañal, a cocer, a cuidar de sí, a expresar los sentimientos, las emociones y los afectos, etc; aprendizajes de los que “no debe ocuparse la escuela” por ser considerados como un saber fundamental sino como un saber meramente femenino.

De esta forma la unificación de *currículum* tanto para niños como para niñas ha conllevado a la pérdida de conocimientos y actividades consideradas como exclusivas para niñas y que han sido tan desvalorizadas que se han degenerado en la escuela mixta y cuando perviven no lo hacen explícitamente sino a manera de juego sobretodo en las primeras edades.

Finalmente, el currículo oculto es el que está constituido por valores, actitudes y mensajes ocultos que se viven en la escuela. Es evidente cómo siguen predominando y aceptándose formas sexistas del lenguaje dentro de la escuela como lo es el concreto uso masculino para “designar colectivos que incluyen personas de ambos sexos incluso cuando la mayoría de estas personas son mujeres o niñas o cuando en este grupo solamente hay únicamente un varón” (Subirats, Marina, 1994, P.19). Otro ejemplo de la evidencia del sexismo en el lenguaje se da a nivel profesional en donde se presupone que las personas que ejercen o bien son meramente hombres o meramente mujeres;

aunque en los últimos años se ha empezado a notar la utilización de términos como: “«arquitecta» «abogada» «ministra» »... que, sin embargo, continúan siendo chocantes por el peso que tiene todavía la normativa de uso anterior” (Subirats, Marina, 1994, P.20). En este caso el sexismo dentro del lenguaje, es decir, el uso y el abuso del masculino tiene como logro ignorar la presencia de las personas pertenecientes al otro sexo.

No obstante,

desde la clasificación de los contenidos de la escolarización en asignaturas se puede constatar, como se pretende enseñar a los alumnos y a las alumnas, la ilusión de que en los centros reenseñanza se transmiten todas las importantes e incuestionables categorías de conocimiento y las destrezas necesarias para participar con éxito en la vida social (Torres, Jurjo, 1920, P.108)

Y es precisamente con dicha modalidad curricular (explicito) que niñas y niños aprenden, por ejemplo que la biología, y especialmente ciertos matices de ésta son importantes, aunque no comprendan bien para qué sirven ni tampoco lleguen a utilizarlos en su vida cotidiana, pues, aunque sean aspectos básicos, no se relacionan con los referentes y muchas veces con las necesidades de niñas y niños, es decir, no es un aprendizaje significativo. De igual manera, suelen terminar inmersos en una especie de sacralización o de idolatrización del saber, pues hay quienes afirman que las matemáticas son más substanciales y valiosas que las ciencias sociales o que es más importante un idioma que otro, etc. En resumen, podemos decir que la organización y presentación que se hace de la cultura por medio de asignaturas no favorece el planteamiento de visiones más holísticas del conocimiento ni “metodologías de investigación más interdisciplinarias para intervenir en la realidad” (Torres, Jurjo, 1920, P.109).

De allí surge como objetivo de este texto la generación de una propuesta de organización y de desarrollo curricular integrada, que preste atención a situaciones, cuestiones e ideas que trascienden los límites de las materias; asuntos estos que muchas veces son los más urgentes o que más preocupan a los alumnos y alumnas y a la sociedad en que viven (como por ejemplo: el hambre, la pobreza, el desempleo, la

discriminación, la diferenciación, los conflictos raciales y étnicos, la drogadicción...etc.).

§5 Modalidad curricular centrada en la integración por tópicos generadores en perspectiva de género

A la hora de planificar una propuesta curricular es necesario tener en cuenta que existen diversos tipos de conocimientos y que cada uno de ellos es el reflejo de determinados propósitos, valores, experiencias, perspectivas e intereses humanos. Pero, suele suceder que un currículo organizado y desarrollado mediante disciplinas yuxtapuestas correría el riesgo de generar un modelo de “educación bancaria” como lo diría Paulo Freire, en donde lo que más tiene relevancia es “la acumulación sumativa de conocimiento” (Freire, P., 1973, Pág. 79). Dado que, no se tiene en cuenta los niveles de comprensión de los estudiantes, sus modos de percepción individual y sus ritmos de aprendizaje, lo cual, no contribuye a la estimulación de los necesarios conflictos sociocognitivos, favoreciendo, un trabajo intelectual casi exclusivamente memorístico.

Ante ésta y otras críticas al modelo de currículo explícito, se puede destacar las ventajas de una investigación y de “estudio interdisciplinar y la necesidad de adecuarse a las peculiaridades psicológicas de los alumnos y alumnas (en especial a los requisitos de globalización y de significatividad de los contenidos), cobra fuerza de un currículo integrado” (Torres, Jurjo, 1920, P.113). El cual, tiene como prioridad atender y respetar los intereses y las necesidades de los niños y niñas que coinciden en un aula y centro escolar. Así, por medio del currículo integrado se lograría dar satisfacción a esos problemas concretos a los que día a día se enfrentan.

De igual manera, podemos decir que otra de las finalidades del currículo integrado es contrarrestar una enseñanza basada excesivamente en la memorización de contenidos y que posibilita la creación de hábitos intelectuales que obligan a tomar en consideración las diversas intervenciones humanas desde todos los puntos de vista y perspectivas posibles, despertando interés y curiosidad en los estudiantes, ya que el objeto de estudio se encuentra en estrecha relación con cuestiones prácticas y reales; lo que conlleva al análisis de problemas en los cuales se ven envueltos los sujetos y a buscarles posible solución. Por tanto; podemos decir que al proponer un currículo integrado es apostarle a

un modelo de educación que alienta hacia la formación de personas innovadoras y creativas.

No obstante, es preciso aclarar que la autonomía de las instituciones escolares en las materias del currículo, en especial en el nivel de educación básica y media, está limitada por el control indirecto que “suponen las pruebas de acceso a la universidad por los requisitos que se le van a exigir a los chicos y chicas que deseen continuar sus estudios en esta institución superior, dado además el peso del profesorado especialista universitario en los tribunales de examen” (GOODSON, I. F., 1988, Pág. 161), que para el país son las pruebas SABER, que se aplica a todos los/as estudiantes del país en los grados quinto, séptimo y noveno y el examen del ICFES que se presenta en grado once y se constituye en requisito para el acceso a la educación superior.

Ahora bien, en cuanto a la relación existente entre currículo y género, podemos decir la dominación de un sexo sobre el otro se produce de manera más eficaz cuando es realizada a través de un proceso de hegemonía ideológica, que se origina cuando ésta “impone a sus seguidores unos significados y posibilidades de acción de manera sutil, de forma que incluso modos de organización y de actuación de una sociedad, que contribuyen a mantener situaciones de justicia, llegan a ser percibidos como inevitables, naturales, sin posibilidad de modificación. (Torres, Jurjo, 1920, P.140), y ello es posible mediante el consentimiento espontáneo del sexo sometido. Poner de manifiesto la forma y el grado en que se produce una marginación de las mujeres en el sistema educativo, es una tarea que está cobrando un especial interés en las últimas décadas.

Hay que decir que existe una distancia vivencial de la historia bastante reciente en la que se les prohibía a las mujeres el acceso a instituciones educativas. Recordemos aunque sea anecdóticamente que Concepción Arenal, tuvo que disfrazarse de hombre para poder ingresar a algunas aulas universitarias. Aunque actualmente un suceso así sería inimaginable, ello no quiere decir que actualmente las mujeres hayan logrado solventar todas las discriminaciones de las cuales han venido siendo objeto. Es de notar que actualmente la mujer consiguió hacer realidad muchas de sus aspiraciones. Empero, tampoco se considera conveniente crear optimismos que paralicen procesos que tienen mucho que mejorar.

En efecto, actualmente la mujer ha conseguido logros indiscutiblemente significativos en el sistema educativo, por ejemplo, la mujer ya no tiene prohibido el acceso a las instituciones educativas, sino que incluso en algunas de ellas su presencia es notable y significativa. Del mismo modo salta a la vista la presencia de la mujer en todos los niveles del sistema educativo garantizada. Lo cual lleva a pensar en por lo menos dos grandes logros, por una parte, al ser un hecho la presencia de la mujer en todos los niveles educativos tumba la tesis en torno a la inferioridad de capacidades de las mujeres en comparación con las del hombre; y por otra parte, esta misma presencia de la mujer en los niveles del sistema escolar es muestra de optimismo para quienes consideran que es posible corregir las desigualdades e injusticias sociales y, por consiguiente, “romper con la filosofía pesimista del sistema educativo como productor de esas injusticias sociales” (Torres, Jurjo, 1920, P.141).

Somos conscientes que nuestro problema: ¿cómo influye el currículo en la formación de género? Suscita alta dosis de sensibilidad y que la problemática significativa que abarca ha permanecido invisible por años. Proponemos este material como un primer paso, con el ánimo de ofrecer un instrumento pedagógico que nos permita abordar el tópico.

¿Qué proponemos? Proponemos definir una estrategia curricular para erradicar de la educación situaciones de discriminación o aislamiento por razones de género, raza, etnia, residencia, limitaciones, origen social, posición económica o credo religioso. Para ello y siendo consecuentes con lo que hemos presentado a lo largo del texto, queremos ofrecer un instrumento pedagógico curricular basado en la integración desde y fuera de la escuela. Pero ¿por qué pensar en esto? pensamos en un proyecto que integre desde dentro y fuera de la escuela, pues, consideramos que, la cultura escolar tiene un alto potencial no sólo para la trasmisión de conocimientos sino para la “formación ciudadana y la construcción de una cultura democrática que parta del reconocimiento y el respeto de las diferencias” (García Suárez, Carlos Iván. 2007, p.9), que compromete a todos, es decir que, a lo que le apuntamos, es a una igualdad de género, ésta entendida como un parámetro que posibilita tratar a sujetos diferentes como iguales, al tener el mismo valor.

Aunque existen varios tipos o modalidades de integración curricular, nosotros nos centraremos en la denominada: “por tópicos generadores”, referida a la definición

conjunta de problemas teóricos y/o prácticos fuertes. Cuando se hace referencia a un problema teórico o práctico fuerte se hace referencia a “aquel equilibrio que plantea un desequilibrio cognitivo bien sea por insuficiencia de modelos mentales para entender o explicar la situación planteada, o porque los modelos mentales que se activan entran en incongruencia o contradicción ante tal situación” (Vasco, Escobedo, Negret y Leon. 2001, p.49).

Así, podemos decir, que apostarle a una propuesta curricular integrada es apostarle a la elaboración de una herramienta que nos permita interrelacionar el sector educativo con el familiar y el social, y de esta manera se convierta en un proyecto con carácter interdisciplinario que cobije la totalidad de un currículo y en particular todas las áreas de conocimiento, disciplinas y/o temas, con el fin de crear condiciones favorables que propicien a los alumnos y alumnas una mayor formación en aspectos sociales, ambientales o de salud. Por tanto, nuestra propuesta integradora sería una propuesta globalizante, pues lo que se pretende es que se vincule y se conecte con las asignaturas del currículo, así pues, no estamos negando la importancia de las disciplinas; sino que, planteamos una revisión de las estrategias aplicadas tradicionalmente en el aula a la hora de incorporar el currículo.

Al enfocar nuestro proyecto por tópicos generadores lo que pretendemos es vincularlo fuertemente con estrategias de innovación y participación educativa, para ello, se formulan cinco fases: 1) planteamiento de un problema teórico fuerte; 2) Preguntas y problemas de las áreas; 3) Definición del tópico; 4) Un relato que englobe los resultados obtenidos o unidad integradora y; 5) Planeación de actividades pedagógicas. Antes de explicar en qué consiste cada paso, es necesario indicar que ésta sólo se pone en marcha cuando se da un problema teórico y/o práctico fuerte que genere incertidumbre, duda que obligue a acudir a diversas fuentes para abordarlo y resolverlo.

1) planteamiento de un problema teórico fuerte

Nuestro problema teórico fuerte en este caso es ¿cómo influye el currículo en la formación de género? El problema apunta a un espacio no resuelto entre dos campos hombres-mujeres, el núcleo del problema del tópico es el aspecto contradictorio o desconocido entre los dos; y de allí lo que sigue es buscar que de una unidad integrada el punto de partida para generar preguntas, cuestionamientos y problemas.

2) Preguntas y problemas de las áreas

En primer momento las ideas, preguntas, interrogantes, hipótesis y/o problemas aparecen, lo cual, es posible cuando se involucra algo de perplejidad, se da una revisión detenida de lo que produce el malestar intelectual, en ese momento se decide qué se va a hacer con ellas. Esto se puede lograr con la implementación de una comunidad de indagación como un espacio en el cual se da “un ambiente democrático en donde hay lugar para el examen, la indagación y el reconocimiento de las perspectivas del otro” (Pineda, Diego, 2004 p.55) posibilita dicha participación e intercambio de conocimientos de manera práctica y creativa permitiendo que los participantes puedan plantearse problemas, cuestionamientos y argumentos que posibiliten la elaboración de buenas razones sobre asuntos que se consideran relevantes de modo personal, directo y que a la vez toma un sentido de importancia colectivo. En nuestro caso específico, nos encontraríamos con ¿cuál es la diferencia entre los conceptos de sexo/género? ¿Si devenimos de una manera generalizada quién es el encargado de construir personalidades? ¿Cuál es la relación entre educación y formación de género?

3) Definición del tópico

Una vez definido el tópico de lo que se trata es de encontrar y definir aquellos aspectos específicos que cada área o saber pueda suministrar para la comprensión del mismo. Se trata de plantear preguntas que permitan profundizar en la cuestión propuesta por el tópico y que cuya respuesta contribuya a abordar el núcleo del problema propuesto en el tópico. Cuando se ha definido el tipo de dificultad al que nos enfrentamos, se hace mas clara la posible solución de las mismas.

4) Unidad integradora

Consiste en la escritura de un relato que engloba, vincula, contextualiza las diversas preguntas realizadas en la anterior fase, lo cual permite que haya un espacio de discusión entre los participantes del proyecto pudiendo así llegar a una conclusión que aunque no sea unánime permite la reflexión en cada uno de los participantes.

5) Planeación de actividades pedagógicas colectivas e individuales a desarrollar en la unidad

Al hacerse posible esta propuesta, uno de los logros que se obtiene para la educación es que deja de ser tan rígida y se vuelve más investigativa, y esto es un paso muy importante en la educación, pues rompe con la educación tradicional que sólo se dedica a que los estudiantes repitan o apliquen los postulados de un autor, los resultados que ya están dados, pero no se les da la posibilidad de investigar el tema de primera mano, donde se interroguen por qué se dan estos postulados, de dónde surgen, por qué son así y no de otra manera, que implicaciones tienen, etc., cuya consecuencia es que los estudiantes pierdan el interés y sólo se dediquen a memorizar y convertir la educación en una monotonía como afirma el Lipman: “cuando no se exploran los problemas directamente de primera mano, no se genera ni interés ni motivación y lo que seguimos llamando educación es en el fondo una payasada y una burla” (Lipman, Matthew, 1998, p.57) cambiar este modelo de educación es precisamente lo que busca con nuestro propósito denominado: modalidad curricular integradora.

Ahora bien, pretender integrar los procesos de aprendizaje y enseñanza con cuestiones de género, es posible cuando los estudiantes se convierten en individuos capaces de transformar su realidad, lo cual sólo es posible con una mejor comprensión de la misma, adquiriendo conocimiento, pero a la vez analizando a fondo los sucesos que tienen lugar en la vida cotidiana. Se trata pues de buscar un balance entre la formación integral del estudiante y la instrucción en relación con la educación, en donde se conecte los conocimientos académicos con los que emana la vida cotidiana. Lo cual es viable cuando se le proporciona al estudiante espacios y proyectos transversales como el que hemos formulado, que logren llenar vacíos y carencias suscitadas dentro o fuera de las aulas de clase, permitiendo su desarrollo y a la vez comprometiéndose con ofrecer un tipo de educación más integral.

Así pues, la metodología integradora es parte fundamental entre el currículo explícito o por asignaturas y los esfuerzos por saber cómo se relacionan éstas, entre aprender a preguntar por lo que se aprende en la escuela y lo que se aprende fuera de ella. Y en últimas podemos decir que hay un propósito en todas las metodologías de integración, el cual consiste en “establecer relaciones entre los conocimientos y entre estos los procedimientos y actitudes, y de encontrar un equilibrio entre las polaridades” (Vasco, Escobedo, Negret y Leon 2001, p.53).

§6 Conclusiones

Sabemos que aún queda por recorrer un largo trecho hasta lograr una verdadera supresión de las discriminaciones que tienen su origen en la dimensión de género, hay que apuntarle a recobrar la presencia del mundo femenino, el cual debe seguir existiendo y más si tenemos en cuenta, que está surgiendo una fuerte remasculinización de la sociedad. Por ello, los roles establecidos socialmente al ámbito femenino, ya se han perdido; y en consecuencia, las mujeres ya no son imprescindibles ni para cuidar ni para educar hijos e hijas. Un ejemplo de esto lo encontramos cuando en películas, comerciales o seriales televisivos aparecen hombres solos a cargo del cuidado niños y niñas resolviendo de manera muy aceptable los problemas que cotidianamente surgen en este ámbito. Lo cual está muy bien, empero que no tiene que ser a costa de la exclusión y competición con la mujer.

Del mismo modo debemos reconocer que los estudiantes tienen conceptos, experiencias, conocimientos previos, expectativas, concepciones de vida, prejuicios aprendidos dentro y fuera de las aulas o centros escolares, en los contextos familiares, vecinales y a través de los medios de comunicación. El surgimiento de una escuela antimarginación es aquella en donde ese conocimiento previo puede ser contrastado, criticado, analizado, construido o reconstruido democráticamente “tomando siempre en consideración las perspectivas d clase social, género, sexualidad, etnia y nacionalidad” (Torres, Jurjo, 1920, p. 152)

Interesa, pues, un cambio educativo con el objetivo de fomentar no solo una trasmisión de conocimientos, sino, valores de comunicación en donde las relaciones entre personas tome un carácter prioritario. Entonces el objetivo primordial de la educación no será “formar a la juventud para convertirlos en ciudadanos competitivos y eficaces, sino que su finalidad será educarlos para hacer de la vida relacional un hecho cultural importante” (Mayobre, Purificación, 2006. p, 20). De esta manera los habitantes de la sociedad no estarán unidos por unas leyes establecidas por factores externos a ellos, sino que será una sociedad en donde los vínculos de la ciudadanía se tejan en comunidad, cuya base yacerá en la relación entre mujeres y hombres y en el respeto de sus diferencias desde lo más personal hasta lo más cultural.

Cerraremos el texto con una cita de Judith Butler en donde se dice que:

La feminidad (masculinidad) no es, en consecuencia, fruto de una elección sino la cita o repetición forzosa de una norma cuya compleja historicidad es inseparable de las relaciones de disciplina, regulación y castigo. No hay “nadie” que escoja una norma de género, muy al contrario la cita de las normas genéricas es necesaria para que tengamos derecho a ser “alguien”. (Butler, Judith, 2002, p. 58-60)

Simplemente, no sobra agregar que, sólo en la medida en que diferentes aspectos como la desaparición de la discriminación de género, la equidad en la educación y la mayor cooperación del hombre en los roles familiares, se dé en nuestra sociedad colombiana, la participación femenina se verá, no sólo en el papel (el cual en su mayoría es tirado a la caneca) sino en la realidad.

Del mismo modo consideramos que sólo en la medida en que exista una política nacional con miras a generar un proceso de democratización que garantice la ampliación real de los Derechos de la Mujer, se ayudará a mejorar la condición de vida de la población femenina, se fomentarán los procesos de autogestión, cogestión y de toma de decisiones; y con ello a concientizar y estimular a la sociedad tanto masculina como femenina contra la discriminación sexual.

No es fácil saber qué quieren y qué demandan nuestros alumnos, a quienes muchas veces consideramos indiferentes con el estudio y la lectura. Aunque logremos averiguar lo que les genera interés, motivación, deseo, apetito y que responda a sus necesidades. No es fácil suplirlas en su cabalidad. Éste es solo un intento, es una propuesta entre otras; pero no es la única es el inicio de un camino abierto para ser recorrido.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, N.; A. Visalberghi (1992), *Historia de la pedagogía* (1ra edición español). Jorge Hernando Campos (Trad). Madrid – España, Fondo de Cultura Económica.
- Subirats, Marina (1994). *Conquistar la igualdad: la coeducación hoy*. Revista Iberoamericana de Educación. Número 6. “Género y Educación”.
- Viveros Vigoya, Mara (2001). *Notas en torno a la Categoría Analítica de Género*. Revista “Masculinidades y Feminidades”.
- Caputto Sila, Luz Amparo (2008), *La mujer en Colombia: educación para la democracia y democracia en la educación*. Revista de Educación y Desarrollo Social. *Junio*.
- Meertens, Donny. Colombia: *Brechas, Diversidad e Iniciativas, Mujeres e Igualdad de Género en un País en Conflicto* (). Revista Apuntes, 2.
- Londoño Vega, Patricia (Año). Profesora Universidad de Antioquia Trabajo fotográfico: Patricia Londoño Vega *.Educación de la Mujer en la Joven República*.
- Torres, Jurjo (1920). Globalización e interdisciplinariedad: *El curriculum integrado*. Madrid- España. Ediciones Morata.
- Magendzo, Abraham. Mirtha Abraham y Claudia Dueñas (1993). *Manual para profesores: Curriculum y derechos humanos*. Costa Rica. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI, 8ª ed.
- Fernández, Ana María. (1991) *La invención socio – histórica de la Niña o las niñas que la Niña no deja ver*, Revista Nova y Vetera No 25, Buenos Aires, Abril – Mayo 1991, p. 10
- Congreso de la Republica de Colombia (1994) *Ley 115 de febrero 8*, por la cual se expide la ley general de educación, p. 8.
- Ospina, Juan Manuel (1991) COLCULTURA, Instituto Colombiano de Cultura, Gaceta N° 10, *Mujeres*, abril -mayo 1991.
- Vasco, Carlos Eduardo; Bermudez, Angela; Escobedo; Hernan; Negret Jaun Carlos; Leon Teresa. (2001). *Conversatorios sobre integración Curricular*. Bogotá CINEP.
- Mayobre Rodríguez, Purificación. (2006) *La formación de la identidad de género una mirada desde la filosofía*. Universidad de Vigo. Artículo publicado en Esteve Zarazaga, J.M. y Vera Vila, Julio. Edita Ayuntamiento de Málaga. Málaga, 320 págs. ISBN: 84-689-9770-6.
- Butler, Judith, (2002) “Críticamente subversiva” en Mérida, Rafael M. (ed.) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Icaria, Barcelona.
- Cuadernos PNUD, Consejería Presidencial para la equidad de la mujer: Investigaciones sobre género y desarrollo en Colombia.
- Fernando Álvarez y Julia Varela, (1991) *Arqueología de la escuela*, Madrid, Ed. La piqueta.

- Fernández, Ana Maria (1997) *La invención socio – histórica de la Niña o las niñas que la Niña no deja ver*, Revista Nova y Vetera No 25, Buenos Aires, Abril – Mayo.
- III Plan de Acción Positiva para las Mujeres en la C.A.E. Enfoque de género en las políticas públicas. Área 4.LA COEDUCACIÓN, VÍA PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LAS PERSONAS.
- García Suárez, Carlos Iván. (2007) *Diversidad sexual en la escuela: Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*, Bogotá, septiembre.
- Dewey, Jhon, *Democracia y educación* (2004), Ediciones Morata, S.L., Madrid España.
- PINEDA, Diego Antonio. “*Filosofía para Niños: el ABC*” Bogotá, Octubre de 2004.
- LIPMAN. Matthew. *Pensamiento Complejo y Educación*. Traducción e Introducción de Virginia Ferrer, segunda edición. Editorial. La Torre. Madrid 1998.

LECTURAS RECOMENDADAS

- Diaz Mario y Muñoz, José A. (1990) *Pedagogía, discurso y poder*. Editado por: Corporación para la producción y divulgación de la ciencia y la cultura- CORPODRIC Bogotá, Colombia.
- Apple W, Michel, Tadeu da Silva Tomaz (1997) *Cultura, política y currículo: Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Editorial Lozada. Buenos Aires.
- Alvarez Benitez, Lucy (2004) *Perspectiva de género en la educación, problemas, analisis y reflexiones*. Bogotá.
- Viveros Vigoya Mara (2001) *Notas en torno de la categoría analíticas de género*. En masculinidades y feminidades, Robledo, Angela UN-CES. Bogotá.
- Rico de Alfonso, Ana; Rodriguez, Angélica; Alonso, Juan Carlos. (2000) *Equidad de género en la educación en Colombia: Políticas y prácticas*. En el papel político N° 11 Agosto.
- Gimariz, Enrique (1992). *Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas: periodización y perspectivas*. Isis internacional. Ediciones de las mujeres N° 17